

Лихатская Лариса Анатольевна

магистрант

ФГБОУ ВО «Самарский государственный
социально-педагогический университет»

г. Самара, Самарская область

DOI 10.21661/r-467219

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: в данной статье дан краткий обзор существующих представлений об эмоциональном интеллекте и предложено понимание автора проблемы особенностей эмоционального интеллекта и креативного потенциала педагога-художника. Цель работы состоит в том, чтобы дать обзор по проблемам эмоционального интеллекта и креативного потенциала личности, а также сделать попытку теоретического осмыслиения этого конструкта. В статье отражены результаты сравнительного анализа эмоционального интеллекта и креативного потенциала педагогов-художников и педагогов-предметников.

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал, эмоциональный интеллект, педагог-художник.

Социальные процессы в современной России приобрели характер нестабильности, изменения стереотипов и традиционной системы ценностей. Однако реальность изменений, несмотря на негативные, кризисные тенденции (дегармонизацию социальных отношений, тревожную амбивалентность общественного сознания, неравномерность развития различных социальных сфер), связана и с развитием мобильности социальных контактов и коммуникаций и нарождением новой культуры. Позитивной тенденцией в кризисные периоды развития общества служит пробуждение заложенных в человеке природных творческих сил («эффект спонтанной творческой активности»). Обществоведы утверждают, что индустриальную и информационную эпохи вытесняет эпоха творчества, иначе называемая культуротворческой эпохой.

На основе обобщения работ С. Ариети, Д.Богоявленской, Дж. Говена, В. Козленка, М. Олсона, Й. Рензулли, Д. Саймонтона, П. Торранса и других можно выделить детерминанты, влияющие на развитие творческого потенциала человека:

- личностные (внутренние), обусловленные психологическими, физиологическими и другими особенностями субъекта;
- социальные (внешние), действие которых определяются внешними обстоятельствами и не зависят от субъекта деятельности.

Историк и социолог С. Ариети (1976) описал общество будущего как «кreatогенное общество» («creativogenic society») [5]. Его характеризуют следующие особенности:

- открытость различным «культурным стимулам»;
- стремление членов общества чего-то достичь;
- свободный, лишенный дискриминации, равный для всех доступ к образованию;
- разнообразие культурных течений;
- интеллектуальная толерантность; взаимодействие и сотрудничество творческих личностей.

Усиливающийся масштаб перемен и новый вектор развития формируют запрос образования на новых профессионалов, отличающих высоким уровнем креативности и творчества. Российская система образования постепенно перестраивается под этот новый запрос, существенно трансформируя образовательную среду как среду креативную, открытую и стимулирующую. Осознавая, что именно культурная среда формирует образ «Я», систему креативных ценностей и отношений, способы удовлетворения целей, установки, общество уделяет пристальное внимание человеческому фактору образовательной среды. Этим фактором востребована креативная педагогика, которая учит обучаемых учиться творчески, становиться созидателями самих себя и созидателями своего будущего [1].

Сверхзадачей креативной педагогики является развитие комплекса креативных свойств личности (мотивационных, интеллектуальных, эмоционально ценностных, экзистенциальных, эстетических, коммуникативных), творческой позиции и опыта творческой деятельности на основе самопознания и саморазвития [1; 2].

Для личности профессионального художника-преподавателя креативность считается профессионально важным качеством. Творческое мышление понимается высшим уровнем мышления как результатом интеграции прогностического, дивергентного, гипотетического, системного и др. форм мышления. Концепция творческого мышления как интегрального психологического феномена дополняет современную психологическую теорию творчества. Психологическими предпосылками подхода к творческому мышлению, как к интегральному психологическому феномену, можно считать теоретико-методологические традиции отечественной психологии рассматривать мышление одновременно как процесс и как деятельность, как функцию и как процесс (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров, Л.М. Веккер. Ученые указывают на то, что для реализации творческого мышления необходимы сочетания видов мышления, ведь виды мышления могут «обострять» друг друга. Творческое мышление как мышление, ведущее к созданию нового и обладающее характеристиками продуктивности и гибкости, опирается на различные виды мышления, так что реализация творческого мышления возможна лишь при условии гармоничной интеграции различных видов в его структуре. В результате творческое мышление можно понимать как высший уровень мышления, способный интегрировать различные виды мышления. Об интегральной природе творческого мышления писали Б.В. Ломов, Л.М. Веккер, М.А. Холодная и др.), обосновывая уровневый подход к психике, к психическому отражению, к интеллекту и утверждая в творческом мышлении все характерные для мышления аффективно-когнитивные, сознательно-бессознательные, интуитивно-рациональные взаимосвязи. Это выводит творческое мышление на иной статусный уровень в контексте мыслительных процессов.

Проблема эмоционального интеллекта, возникшая на стыке психологии креативного мышления и психологии эмоций, свидетельствует о возрастающей необходимости исследования взаимодействия психических процессов между собой и влияния этого взаимодействия на функционирование профессиональной личности.

Разрабатывая проблематику связи креативности личности педагога-художника с эмоциональным интеллектом, мы сформировали предположение, согласно которому эмоциональный интеллект целесообразно интерпретировать как результативное проявление системы метапроцессуальных процессов личности, в том числе, и креативности, и потому необходимо с ней коррелирующей.

Понятие «эмоциональный интеллект» возникло в начале 1990-х гг. Предположения о взаимосвязи эмоциональной и когнитивной сфер психики принадлежат великим ученым древности (Платон, Аристотель). О единстве интеллекта и аффекта излагал Л. С. Выготский. Интерес к эмоциональной составляющей регуляции возник в связи с проблемой методов управления эмоциями как части интеллектуального капитала [3]. Различные концептуализации конструкта «эмоциональный интеллект» согласуются друг с другом. Смешанные модели включают когнитивные, личностные и мотивационные черты, благодаря чему они оказываются тесно связанными с адаптацией к реальной жизни и процессами сопровождения. Модели способностей определяют эмоциональный интеллект как набор способностей, измеряемых с помощью тестов, состоящих из заданий, имеющих правильные и ошибочные ответы (Mayer, Caruso, Salovey, 1999). К моделям способностей относится концепция эмоционального интеллекта, предложенная Дж. Мэйером, Д. Карузо и П. Сэловеем. Эта модель трактует эмоциональный интеллект как группу ментальных способностей, к осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих. Смешанные модели ЭИ характеризуются большим разнообразием и отличаются друг от друга тем, какие личностные характеристики в них включаются. Эти модели трактуют ЭИ не как чисто когнитивную способность, а как сложное психическое образование, имеющее одновременно и когнитивную, и личностную природу.

С развитием теории эмоционального интеллекта и появлением новых теоретических представлений об этом феномене постепенно стало происходить «размывание» самого теоретического понятия. Этот факт подтолкнул Дж. Мэйера, Д. Карузо и П. Сэловея сгруппировать все существующие теории с отличными друг от друга подходами к определению, изучению и измерению ЭИ в модель способностей и смешанную модель, а за ними последовали многие исследователи: Р.Д. Робертс, Дж. Мэттьюс, М. Зайднер, Д. Люсин [4; 7]. Основным отличием этих моделей является теоретическое представление о конструкте ЭИ, а также методы, используемые для измерения эмоционального интеллекта.

Идея о существовании отдельных эмоциональной и когнитивной систем основывается на представлении о том, что познавательные процессы, в отличие от эмоциональных носят разумный, логический характер. Однако авторитетно мнение, что когнитивные процессы основываются на параллельной переработке информации и приводят к импульсивным действиям как автоматическим извлечениям из памяти схематической информации. В то же время эмоциональные процессы основываются на переработке информации и на символических репрезентациях значений, хотя эти репрезентации обычно не осознаются. Более продуктивным представляется подход, который связывает компетентность в эмоциональной сфере с индивидуальными различиями личности, основанной на интегрированных эмоциональных, когнитивных и мотивационных функциях. Это объясняет индивидуальные различия с точки зрения особенностей онтогенетического развития и показывает, как они влияют на уровень Эго и темпераментальные свойства, такие, как эмоциональная устойчивость и контроль своего социального поведения. Это и различные типы эмоциональной компетентности, связанные с разными психологическими конструктами. То есть ЭИ оказывается проявлением степени соответствия между личностью и её способностями. На основании проведенного теоретического анализа можно предпринять попытку построить общую модель измерения ЭИ, которая включает характеристики, связанные с креативностью. Исследования показывают, что появление новых идей, образов, способностей, переход с одного уровня развития на другой

эмоционального интеллекта сопровождается одновременным ростом показателей креативности.

Полученные нами данные в пилотажном исследовании (15 педагогов-художников и 15 педагогов-предметников ГБПОУ «Самарское художественного училища имени К.С. Петрова-Водкина») в определенной мере детализируют подход Д.Б. Богоявленской к раскрытию природы творческого мышления, согласно которому суть заключается не в том, чтобы думать бегло, гибко, оригинально, думать около, а в том, чтобы «думать вглубь» [1]. По-видимому, способность проникновения в суть вещей, «способность видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие» [1, с. 102] связана с формированием детализированного уровня концепта эмоционального интеллекта, отражающего существенные свойства педагога-художника.

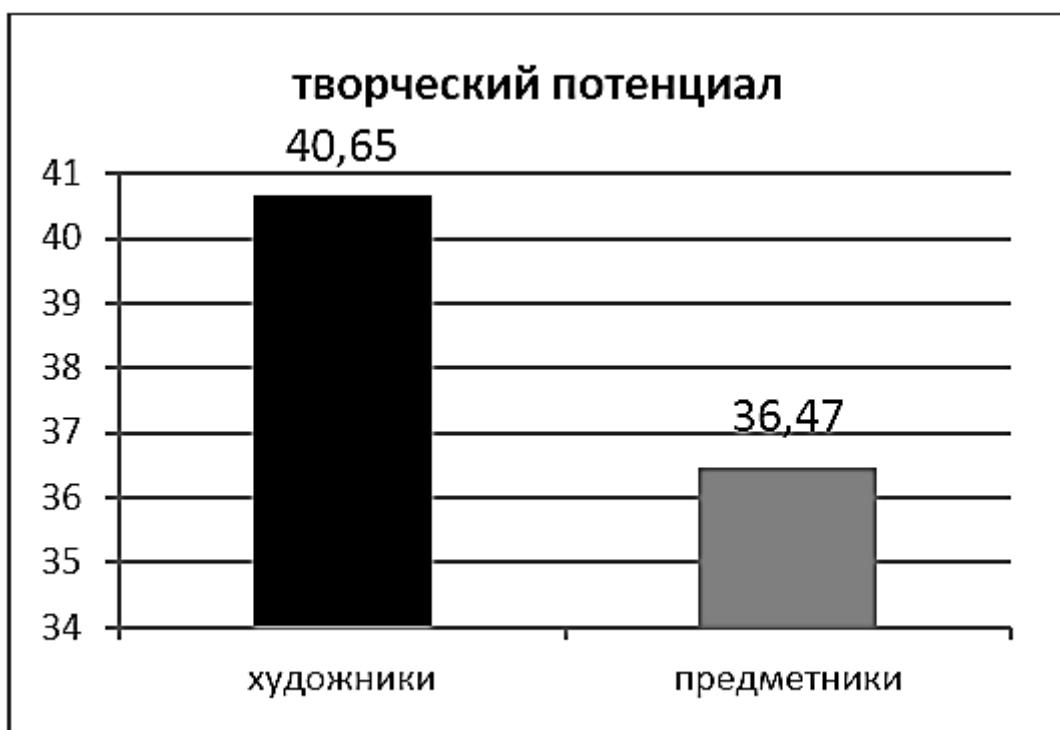


Рис. 1. Диаграмма различий уровней творческого потенциала личности педагогов-художников и педагогов-предметников

Творческий потенциал педагогов имеет статистически незначимые различия.

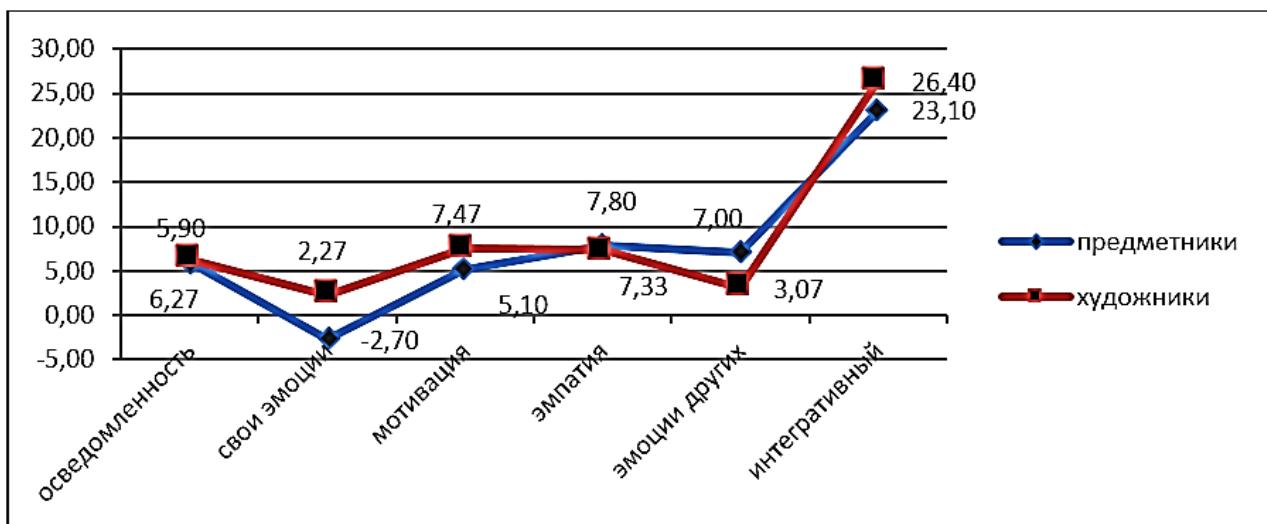


Рис. 2. График различий уровней свойств эмоционального интеллекта педагогов-художников и педагогов-предметников

Эмоциональная осведомленность педагогов-художников и педагогов-предметников (контрольная группа) имеет незначимые различия. Из этого следует, что осознание и понимание своих эмоций не определяется профессиональной принадлежностью педагогов, то есть педагоги в равной мере осведомлены о своем внутреннем состоянии.

В управлении своими эмоциями между педагогами с различной профессиональной спецификой выявлена тенденция к различиям в эмоциональной отходчивости, эмоциональной гибкости и т. д., то есть в произвольном управлении своими эмоциями.

В качестве самомотивации как управлении своим поведением за счет управления эмоциями, в уровнях эмпатии как понимании эмоций других людей, умении сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, готовности оказать поддержку, а также распознавании эмоций других людей и умении воздействовать на эмоциональное состояние других людей значимых различий между педагогами с различной профессиональной принадлежностью педагогов художественного училища значимых различий не выявлено.

Проведённое исследование выявило:

1. Эмоциональный интеллект реализуется через использование эмоций в мышлении и деятельности. Он включает творческие размышления, они связаны

с выражением, регулированием и использованием эмоций (оценка и выражение эмоций; регулирование эмоций; использование эмоций в мышлении и деятельности).

2. Педагоги-художники превосходят в некоторой степени педагогов-предметников по творческому потенциалу и в управлении своими эмоциями как в эмоциональной отходчивости, эмоциональной гибкости и т. д., то есть в произвольном управлении своими эмоциями.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия» 2002. – 320 с.

2. Люсин Д.В. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения... / Д.В. Люсин, Р. Робертс, Дж. Мэттьос, М. Зайднер (M. Brackett, J. Mayer, R. Wamer, 2003; M. Zeidner et al., 2004).

3. Люсин Д.В. Структура эмоционального интеллекта и связь его компонентов с индивидуальными особенностями – эмпирический анализ / Д.В. Люсин, О.О. Марютина, А.С. Степанова // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 129–140.

4. Сергиенко Е.А. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера-Сэловея-Карузо (MSCEIT V2.0) English version 2 / Е.А. Сергиенко, И.И. Ветрова / Институт психологии Российской академии наук. – М.

5. Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к изменениям / Институт психологии РАН. – М., 2009.

6. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 1. – 2004. – №4. – С. 3–26.

7. Salovey P., Brackett M., Mayer J.D. Emotional intelligence: key readings on the Mayer and Salovey model. Port Chester, N.Y.: Dude Publishing, 2004.